Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Fatemeh Tehrani
Maître assistante, Université Allameh Tabatabaï
fmetehrani@yahoo.com

(Date de réception : 14.09.2009, Date d'acceptation : 20.12.2009)

Résumé

L'évolution de la didactique des langues a permis de passer, au niveau de leur enseignement, d'une pratique analytique à une pratique langagière. Mais l'étude d'une langue étrangère en milieu formel conduit malgré tout à parler de la langue. La nécessité du métalangage s'impose dès les premiers essais de production de l'apprenant. Il s'agit de savoir quelle forme donner au métalangage et quelle précaution prendre pour éviter des erreurs.

Pour répondre à ces deux questions, nous allons donc nous occuper à l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans les méthodes traditionnelle, directe, audio-orale, audio-visuelle, etc. Le métalangage est defini selon diffèrents chercheurs. Notre but est de montrer les attitudes des apprenants devant la grammaire ainsi que la place accordée au métalangage et à l'explicitation des règles.

Mots clés : Apprentissage des langues, métalangage, grammaire, pratique analytique, pratique langagière, milieu formel.

Introduction

S'interroger sur les conditions d'acquisition d'une langue étrangère, s'avère tout de suite difficile car il faut tenir compte à la fois de l'objet d'étude, des possibilités de l'apprenant et de la situation dans laquelle se fait l'apprentissage. On se trouve pris dans une contradiction entre les conditions de l'activité de langage et les contraintes d'un cadre (scolaire – universitaire) qui ne favorise ni les échanges d'information ni les prises de position accompagnant tout acte de langage. Ou bien on conçoit le langage comme un outil comme un autre, dont le rôle est de transmettre l'information et on fera apprendre une langue par l'assimilation de codes. Ou bien on le conçit davantage en termes de relation et on considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme non seulement la maîtrise d'une syntaxe et d'un vocabulaire mais aussi d'une prise en charge des opérations énonciatives, d'une capacité d'adéquation à une situation. C'est cette première option qui prévaut dans les méthodes récentes. Cette nécessité d'enseigner la langue étrangère comme instrument de communication est liée à la pression des besoins (économiques,

politiques, touristiques, etc.) de la société contemporaine. Avec la mise en œuvre des méthodes audio-visuelles et communicative, l'accent est mis sur la participation active des apprenants sous forme de performance immédiate dans la langue étrangère et cette performance ne sera positive et génératrice de progrès qu'accompagnée d'une explication. Dans la perspective énonciative, l'activité du sujet est prise en compte et le rôle du métalangage dans l'appropriation d'une langue est revalorisé. C'est en donnant la possibilité à l'élève de se bâtir son propre système de référence et d'éviter l'approximation et les équivalences terme à terme, que le métalangage intervient dans le processus d'intériorisation. Il fournit les points de repère nécessaires en vue de l'apprentissage des catégories de la langue d'arrivée, sans lesquels l'élève ne peut produire. I y a plusieurs façons de se soucier de l'apprenant: faire de lui un objet de discours ou se demander comment lui donner la possibilité de construire son propre savoir, ce qui revient à s'interroger sur la façon dont est transmis le métalangage à travers les méthodes d'enseignement.

1. Mise au point de la notion de métalangage

Le rôle et la place accordés au métalangage varient suivant les tendances méthodologiques de l'enseignement du français langue étrangère. Il ne serait pas donc inutile de rappeler brièvement les caractéristiques des principales méthodes.

La méthode traditionnelle a pour instruments: d'un côté, un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et ou un ouvrage regroupant par centres d'intérets de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle.

La méthode traditionnelle utilise les exercices de thème, de version, de réponses écrites à des questions écrites, d'application de règles trouvées dans le livre de grammaire. Elle accorde une très grande importance à l'écrit, aux activités métalinguistiques ou aux travaux de stylistique comparée. Elle a aussi le souci de centrer l'apprentissage davantage sur une explication et une mémorisation des règles de langue que sur une pratique du discours.

La méthode directe se caractérise par le refus de la traduction. Elle recherche un contact

sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. Elle se propose de placer l'élève dans un bain de langage et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisitions aussi naturelles que possible. La méthode est conçue sur l'idée que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé donc l'apprenant d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante. La méthode directe met l'accent sur les exercices de nomination et de description du réel qui conduisent à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre. En bref, cette démarche pédagogique soulève des difficultés théoriques concernant le modèle linguistique et la conception de l'apprentissage.

La méthode audio-orale a pour originalité le fait que l'apprentis-sage doit passer par plusieurs étapes: audition et compréhension, expression orale, lecture, rédaction. Elle ne se réfère pas à l'écrit dans les premières étapes. Elle accorde de l'importance à l'entraînement auditif. La méthode utilise des phrases-modèles servant à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque modèle contient une structure productrice. Ces modèles sont travaillés dans des exercices structuraux. Les phrases-modèles sont présentées hors dialogue.

La méthode audio-orale se réclame explicitement de théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage. La langue est conçue comme un comportement fait d'habitudes et d'automatismes, son apprentissage repose sur un modèle skinnerien (stimulus-réponse, renforcement). On ajoute que l'apprentissage se fera mieux si on évite à l'élève de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est présentée en unités minimales, de façon programmée. Une grande importance est donnée aux comparaisons entre la langue étrangère et la langue maternelle pour déterminer les zones d'interférence. Dans les exercices à faire pratiquer par l'élève on tiendra compte de ces comparaisons pour prévenir les erreurs préjudiciables à une bonne acquisition de la langue étrangère.

La méthode audio-visuelle ressemble à la méthode audio-orale dans la mesure où il y a: insistance sur l'expression orale, refus de la traduction et des présentations explicites de grammaire, limitation stricte du vocabulaire introduit, souci de fonder la progression sur

une description linguistique cohérente. Elle se différencie de la méthode audio-orale par le fait que: la manipulation est pratiquée dans des conditions de communication, les exercices structuraux hors situations sont refusés, on n'attache pas une importance particulière à la programmation par étapes et unités minimales. Si la méthode audio-visuelle vise à rendre l'élève progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage reste conçu comme organiquement inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation.

La méthode audio-visuelle a abouti à des résultats souvent décevants au vu des performances des élèves. Elle a été critiquée; ainsi à partir de 1975 on voit apparaître une méthode audio-visuelle nouvelle.

L'évolution de la didactique des langues a un rôle important dans son élaboration. Elle se caractérise par: 1- Une pédagogie plus centrée sur l'élève que sur la méthode; 2- La prise en compte des situations de communication et des actes de parole; 3- Les activités pédagogiques proposées couvrent les quatre aptitudes à savoir: la compréhension orale - écrite et la production orale - écrite; 4- Le recours à la langue maternelle n'est pas banni; 5- L'enseignement de la grammaire se fait souvent de façon explicite (emploi de la terminologie grammaticale).

Bref, l'utilisation du métalangage est plus ou moins importante selon les différentes tendances méthodologiques. Ainsi on constate un regain d'intérêt qui concerne le problème du métalangage et l'enseignement du français langue étrangère. Il peut s'expliquer par la prise de conscience que l'apprentissage comporte une activité de conceptualisation et aussi par le fait que l'appropriation passe par une représentation de la langue.

2. Grammaire explicite - grammaire implicite

En didactique des langues étrangères le problème de la terminologie grammaticale est souvent abordé sous l'angle de la dichotomie grammaire explicite grammaire implicite. Cette opposition ne recouvre pas de notions claires, mais l'un des critères de distinction important semble être l'apport ou le non-apport d'information métalinguistique par l'enseignant. Dans son article sur « Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux » H. Besse montre qu'il n'y a pas de différence profonde entre grammaire explicite et grammaire implicite (ELA, N° 25, 20). Ce qui distingue les exercices systématiques de manipulation de la leçon de

grammaire s'appuyant sur une terminologie, n'est qu'un enseignement explicite ou implicite d'une description grammaticale.

Les *méthodes directe, audio-orale, audio-visuelle* préconisent les techniques implicites en s'appuyant sur des arguments linguistiques (d'ordre distributionnel) et psychologiques (dans la lignée behavioriste). Les *méthodes traditionnelle* et *audio-visuelle* nouvelle réhabilitent les techniques explicites. Elles s'appuyent sur les théories cognitivistes de l'apprentissage.

Dans toute connaissance grammaticale d'une langue donnée, on peut distinguer trois composantes: Une composante relevant de la grammaire intériorisée. Elle n'est pas accessible directement, on peut l'observer: soit par les énoncés produits par les locuteurs-auditeurs, soit par les jugements de grammaticalité et d'acceptabilité que ces locuteurs-auditeurs peuvent prononcer sur des productions. Toute connaissance grammaticale comprend, explicitement ou implicitement, un certain nombre d'hypothèses métalinguistiques qui déterminent la méthodologie selon laquelle peut se construire cette connaissance. En plus, la connaissance grammaticale implique des descriptions ou des simulations grammaticales. Elles sont le résultat de l'application d'un modèle à l'analyse des manifestations de la grammaire intériorisée.

Les descriptions grammaticales sont à la fois plus règulières et moins complexes que la grammaire intériorisée. Elles ne couvrent qu'une partie des données fournies par les pratiques langagières. Elles apparaissent comme des approximations incomplètes de la grammaire intériorisée. L'enseignement des connaissances grammaticales n'est pas l'enseignement d'une grammaire intériorisée. L'apprentissage d'une description grammaticale n'est pas suffisant pour apprendre la grammaire intériorisée correspondante. C'est pourquoi il importe peu qu'il s'agisse d'enseignement explicite ou implicite. Les techniques qui sont réputées pour enseigner implicitement le système intériorisé, ne font apprendre que des éléments hypothétiques d'une description particulière.

Tout exercice structural est construit sur une analogie formelle que l'apprenant doit découvrir à travers des manipulations de phrases qui ont entre elles un lien évident d'analogie. Cette analogie (la règle, la structure enseignée) relève toujours d'une description grammaticale donnée. Il faut

admettre que tout enseignement systématique de la grammaire au moyen d'exercices structuraux n'est pas un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère mais un enseignement implicite des règles d'une description de cette grammaire.

Les techniques implicites étant critiquées, il s'est fait un retour aux techniques de grammaire dite explicite. Au lieu d'enseigner les règles construites par les modèles traditionnels on s'est tourné vers les règles construites par les modèles grammaticaux contemporains réputés plus scientifiques. En fait, il s'agit aussi par cette technique d'enseigner implicitement et ou explicitement une description en laissant entendre qu'elle est l'équivalent du système de règles intériorisé. Ainsi, rien n'a changé en ce qui concerne le problème didactique pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

H.Besse, dans l'article déjà cité, suggère que l'enseignement de la grammaire doit tenir compte du public visé (ELA, N° 25). Dans le cas des apprenants non scolarisés dans un système culturel où on n'enseigne pas la grammaire, il est préférable d'éviter l'enseignement grammatical systématique car il revient à contraindre l'enseigné à apprendre un système métalinguistique abstrait sans qu'on sache si l'apprentissage de ce système métalinguistique améliore la connaissance pragmatique du système intériorisé. En revanche, pour un apprenant scolarisé dans un système où on enseigne la grammaire, faire de la grammaire paraît nécessaire.

L'un des moyens proposé pour l'enseignement de la grammaire est l'exercice de conceptualisation. La pratique de cet exercice exige que deux conditions soient remplies: premièrement il ne peut être pratiqué que sur des données de la langue étrangère déjà au moins partiellement maîtrisées par l'apprenant; deuxièment, le professeur y joue un rôle de facilitateur mais il doit s'efforcer de n'enseigner à l'occasion de cet exercice aucune description grammaticale précise soit explicitement, soit implicitement.

Dans le cas d'exercice de conceptualisation il n'y a pas de pré-arrangement de phrases, destiné soit à automatiser la règle, soit à en faciliter la découverte silencieuse.

On peut conclure qu'en introduisant la distinction entre grammaire explicite et grammaire implicite on fait comme si l'enseignement et l'apprentissage d'une description grammaticale coïncidait avec l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire intériorisée.

3. La définition du concept de métalangage

Le concept de métalangage occupe une place importante dans les hypothèses élaborées par R. Jakobson, Z.S. Harris et L. Hjelmslev.

Pour Jakobson la fonction métalinguistique est l'une des six fonctions de base de la communication verbale. Il souligne que le métalangage joue un rôle important dans le langage ordinaire et qu'il est constamment présent chaque fois que le destinateur et le destinataire vérifient s'ils utilisent bien le même code. Pour cette verification, le discours va être centré sur le code et parmi les procédés employés on peut citer la répétition par le destinataire d'une phrase ou d'un élément de phrase que vient d'émettre le destinateur. Jakobson insiste sur l'interprétation métalinguistique des messges au moyen de paraphrases, de synonymes, ou par la traduction du message dans une autre langue (1963, 71).

Pour Harris, le concept de métalangage est impliqué dans toute investigation linguistique. Il constate que toute langue peut traiter n'importe quel sujet, y compris d'elle-même et de ses phrases. Chaque langue naturelle contient sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, même de la totalité de la grammaire. Les propositions de Harris ne sont pas contradictoires avec celles de Jakobson**:** la métalangue se trouve dans la langue (*Ibid.*).

Pour Hjelmslev, le métalangage est un langage qui traite de langages (la linguistique, par exemple, est un métalangage). Il oppose le métalangage au langage de denotation. L'usage ordinaire d'une langue relèverait du langage de dénotation et l'usage "scientifique" relèverait du métalangage. On remarque que cette distinction n'apparaît ni chez Jakobson ni chez Harris. Le métalangage s'applique à des objets distincts des objets déjà traités par le langage-objet, le métalangage concerne ce qui dans ce langage n'est pas structuré par lui. Hjelmslev reconnaît le pouvoir constructeur des métalangages dans les descriptions grammaticales d'une langue donnée (Hjelmslev, 1943, 25).

On interprète généralement le terme de métalangage comme discours sur la langue. Il s'en faut cependant que le discours sur la langue constitue la totalité du métalangage. La relation paraphrasique, la métaphore, la juxtaposition ou l'opposition d'items variés font partie des ressources du métalangage.

Le métalangage évoque les parties du discours, les fonctions (sujet, objet…), les catégories (genre, nombre…) de la grammaire. Leurs validités ont été mises en cause. La notion de catégorie grammaticale est interprétée de différentes façons. Le linguiste cherche à remplacer la terminologie traditionnelle par d'autres modes de représentation. Mais le problème se pose autrement pour l'enseignant de langue car la terminologie traditionnelle si inadaptée qu'elle soit lui sert de point de repère. En effet on voit mal comment dissocier l'identification des marqueurs morphosyntaxiques des parties du discours ou des fonctions de sujet et d'objet. Sur ce plan, la terminologie traditionnelle reste le cadre de référence. La terminologie, renvoie à des classements et des règles qui permettent de rendre compte de la bonne formation des énoncés, mais ils ne donnent qu'une idée très approximative de la façon dont on produit de la signification. On constate que dans les grammaires il y a des classements qui laissent des zones d'ombre. On peut donner l'exemple de l'aspect ou des déterminants du nom. Il y a aussi des règles qui débouchent sur autant d'exceptions que de cas conformes à la règle. Il faudrait disposer d'un métalangage qui ramènerait la diversité des formes à un petit nombre de points de repères facilement identifiables. Même si tel était le cas, on ne serait pas arrivé au but car si les énoncés sont des observables, les principes de fonctionnement des langues ne le sont pas. Il faut les construire. Ceci implique de la part de l'apprenant l'intériorisation de schèmes opératoires, au côté de l'enseignant des stratégies qui rendent accessibles les principes de fonctionnement de la langue d'arrivée.

Pour opérer sur des relations, l'apprenant a besoin d'une représentation de leur fontionnement. L'apprenant n'a de connaissance des principes d'organisation de la langue qu'au travers des énoncés qu'on lui aura présentés et des explications qu'on lui aura fournies. L'enseignant n'a accès aux schèmes opératoires de l'apprenant qu'au travers des productions de ce dernier. L'enseignant dispose des renseignemnts indirects sur la démarche de l'apprenant et des principes de fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Il ne pourra agir sur la production de l'apprenant que s'il parvient à mettre les uns en relation avec les autres.

Le discours tenu par l'enseignant sur la langue ne joue pas un rôle important dans l'intériorisation d'un schème opératoire. L'apprenant pour saisir les relations significatives a besoin d'autre chose que le

discours. Si la finalité du cours de langue est d'amener l'apprenant à produire, le problème du métalangage se présente davantage sous l'aspect de l'association du discours à une pratique dans la langue d'arrivée que sous celui de l'association du discours à une théorie du langage. Ce qui soulève des difficultés, c'est la suite à donner entre le discours du maître et l'activité de l'élève.

Dans certains domaines, à l'aide de manipulations, on peut contourner la terminologie et éliminer de l'approximation. Mais il y a aussi d'autres points qu'on ne peut pas aborder de cette manière. Dans ce cas l'enseignant n'a le choix qu'entre le recours à la traduction en langue maternelle et l'absence totale de contrôle sur l'activité de l'apprenant. On peut donner l'exemple des activités d'improvisation et des pratiques dites en situation qui risquent de rendre problématique ce contrôle si l'apprenant n'a pas intériorisé un minimum de points de repères.

En ce qui concerne le métalangage et son rapport avec la théorie, on peut faire les remarques suivantes: avec les manipulations le métalangage passe dans la langue et cela est un des aspects importants du problème. Dans la mise en œuvre de ce métalangage, l'enseignant a besoin de points d'ancrage et de principes de calcul dans des domaines qui n'ont pas toujours attiré l'attention du grammairien ou du linguiste. De ce fait on se demande si le métalangage est forcément relié à une théorie et s'il y a des cadres théoriques plus adaptés que d'autres aux besoins de l'enseignement. La théorie qui explique le fonctionnement de la langue fournit aux enseignants un métalangage qui n'est pas directement utilisable. Le théoricien travaille sur des abstractions. Il crée généralement ses propres outils d'analyse. Sa démarche n'est pas interventionniste comme l'est celle de l'enseignant. Ce dernier attend de la théorie une remise en perspective du déjà connu au lieu des solutions toutes faites.

Ce qu'on peut dire à propos du discours pédagogique, c'est qu'il doit être traduisible en activités chez l'apprenant. Dans ce cas la controverse ne se situe pas entre la théorie et la pratique mais plutôt dans la relation entre le métalangage, c'est-à-dire la pratique sous contrôle, et la pratique non contrôlée. En milieu artificial, le passage sous contrôle à une pratique autonome pose nombre de problèmes.

Les techniques d'enseignement de la grammaire étrangère constituent des

métadiscours didactiques tenus par le professseur. Le terme de “grammaire” est utilisé pour désigner à la fois le système intériorisé des règles et la description qu’en donne le linguiste. Il peut renvoyer d’une part à la compétence de l’apprenant et d’autre part aux métadiscours destinés à décrire cette compétence. Entre ces deux niveaux il n’y a pas de relation simple. Rien ne permet d’affirmer que le système des règles élaboré par le linguiste constitue une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l’acquisition d’une langue étrangère.

Les activités d’apprentissage sont très individualisées et elles sont en général mal connues. Ces activités mettent en jeu deux compétences inégales: celle de la langue de départ et celle qui est en voie d’acquisition dans la langue cible et qui ne régule que l’interlangue à laquelle sont parvenus les apprenants. Le système intériorisé de l’interlangue se trouve constamment confronté à l’intériorisation progressive du système étranger. L’apprenant a une activité métalinguistique dont il n’a pas conscience. Ces activités peuvent rester subconscientes chez certains élèves mais nombre d’entre eux cherchent à les élucider par des métadiscours questionneurs ou explicatifs.

4. Problème de l’utilisation du métalangage verbal et non verbal

Dans une classe de langue, l’information métalinguistique est apportée verbalement ou non verbalement. Dans le premier cas, il s’agit de proposer une description (fragmentaire et adaptée pédagogiquement) particulière de la langue cible de façon verbale. Dans le second cas, cette information métalinguistique est apportée par des schèmas, des tableaux, des dispositions graphiques ou répétitives qui la communiquent sémiotiquement mais non linguistiquement. L’utilisation de l’un et de l’autre ne se fait pas sans difficultés. En ce qui concerne l’information métalinguistique verbalisée, le métalangage employé pour l’analyse grammaticale pose des problèmes. On en distingue plusieurs.

- Des erreurs proviennent de ce que le domaine d’application de tel point grammatical est mal perçu par l’apprenant.
- Les termes métalinguistiques rencontrés dans le discours de l’enseignant ne sont pas toujours accompagnés des explications nécessaires à leur compréhension.
- Les habitudes antérieures d’utilisation d’un terme métalinguistique sont parfois une gêne, elles perturbent la compréhension et posent des problèmes d’assimilation.

- A cause de la non dissociation entre le domaine linguistique et extralinguistique, l'élève va passer indistinctement de l'un à l'autre.

Si on prend le cas de termes purement métalinguistiques tels que le verbe, on s'aperçoit que l'usage qui est fait de ce terme est parfois flottant. En général pour parler du verbe on l'oppose à substantif. On dit que « est », «a» ou «mange» sont des verbes par rapport à «table» qui est substantif. Par ailleurs, on dit que dans «il a mangé du pain», «a» est l'auxiliaire et «mangé» le verbe. On dit aussi que «a mangé» est le verbe dans cette phrase qui se décompose en un auxiliaire et un verbe. Ces flottements peuvent être à l'origine des certaines erreurs.

Les termes appartenant à la fois à la langue courante et au métalangage du linguiste posent des problèmes. Prenons un exemple: en grammaire on a tendance à introduire la notion de comparaison lors de la présentation des constructions dites de comparatif.Le but de l'enseignement est de faire reconnaître et de produire les énoncés comportant ces constructions et l'on introduit l'idée qu'il y a là comparaison afin d'expliquer l'étiquette comparatif. Or, pour certains élèves il est difficile de s'astreindre à limiter le champ d'application de la comparaison aux constructions du type «plus…que». Ils considèrent, à la limite qu'il y a comparaison dans tout énoncé comportant un jugement de valeur. L'enseignant dans un tel cas, s'habitue à une utilisation limitative du terme à l'intérieur même du métalangage.

Nous avons vu que l'apprenant a une attitude globalisante vis-à-vis du langage. Il dissocie mal la linguistique de l'extralinguistique. L'enseignant essaie de souligner l'existence de ces domaines séparés. Il utilise alors un métalangage pour parler de la dichotomie linguistique extralinguistique, mais au cours des explications il pense rarement à situer le métalangage lui-même par rapport à ces deux domaines. Or le métalangage constitue en quelque sorte un domaine charnière. Si on ne fait pas sentir la spécificité de ce domaine, certains des termes risquent d'être mal perçus dans leur fonction d'outils d'analyse, d'où les risques d'un usage non métalinguistique. Les termes du métalangage risquent aussi d'être perçus comme de pures étiquettes, arbitraires et sans aucun lien avec une représentation du réel. De ce fait l'apprenant a du mal à saisir l'enchevêtrement des niveaux linguistique et extralinguistique.

Les problèmes de communications que l'on constate entre l'enseignant et l'enseigné trouvent aussi leur source dans la présentation des consignes. Bien souvent les élèves interprètent mal les consignes: ils regardent le mauvais endroit, ils font un autre exercice que celui qui est proposé, …etc. Ces incompréhensions proviennent en grande partie d'une mauvaise perception de leur champ d'application et des habitudes antérieures.

Nous voudrions signaler ici quelques problèmes lorsque l'information métalinguistique est apportée de façon non verbale. Quand l'enseignant introduit les explications grammaticales l'apprenant est confronté à plusieurs types de visualisation: symbols, schémas, tableaux etc. La perception et l'interprétation de ces visualisations ne se passent pas toujours sans difficultés. Ces dernières sont liées à la nature du symbole et du code utilisés. Dans certains cas, la difficulté vient des habitudes antérieures et rejoint les problèmes de connotations personnelles. Les moyens graphiques utilisés dans les schémas grammaticaux gagneraient à être normalisés.

L'approche du concept métalinguistique ne serait pas totale si on s'en tenait seulement au métalangage grammatical. Les paraphrases, métaphores, juxtapositions, oppositions…, toutes ces séries d'équivalences sémantiques sont partie intégrante du métalangage.

Remplacer une unité qui fait problème par une autre unité ou par un groupe d'unités plus accessibles, cela se pratique couramment. C'est ce que fait chaque locuteur lorsque son auditeur ne comprend pas. C'est ce que fait le professeur de la langue étrangère lorsqu'il reformule son message afin d'être compris. Il explique par des termes déjà connus et acquis le message incompris. Le réemploi de formes déjà étudiées est un moyen d'apprentissage en même temps qu'un exercice de la langue étrangère. Cette traduction qui consiste à interpréter les signes de la langue étrangàre au moyen d'autres signes de cette même langue est un langage sur le langage, un discours ayant pour référent un autre discours, en ce sens on peut dire que c'est un métalangage.

Nous avons vu que Jakobson a mis en évidence le rôle important dans le processus d'apprentissage du langage de cette interprétation métalinguistique. Ce métalangage ne peut être tiré que des acquistions antérieures, il doit s'intégrer à une progression riguoureuse. Ce n'est qu'après quelques leçons que ce processus pourra intervenir. La procédure de traduction métalinguistique est toujours la même mais

elle connaît des variantes en fonction de l’unité à expliquer: on expliquera un mot par un synonyme ou par un groupe synonymique. Il faut noter qu’il n’y a pas de synonymie absolue. Le contexte joue aussi un rôle important: c’est lui qui rend possible tel remplacement de signifié plutôt que tel autre. La traduction métalinguistique sera d’autant plus juste qu’elle tiendra davantage compte du contexte. L’importance de la traduction intralinguale démontre que l’élève n’apprend pas le sens des mots par l’automatisation de comportements-réponses à une situation donnée, mais par une série d’interprétations à travers les formes déjà acquises qui font dépendre le sens d’une forme, moins d’une représentation visuelle de la réalité que de l’intégration de cette forme au système de la langue. L’un des problèmes centraux de l’apprentissage d’une langue est de faire saisir à l’élève les diverses possibilités d’énoncés qu’offre une langue pour une référence donnée donnée, afin qu’il soit capable de choisir parmi ces énoncés celui ou ceux qui sont les plus compatibles avec le contexte. Conditionner l’élève à émettre une seule réponse à un seul référent-stimulus est apprentissage qui ne convient pas aux langues naturelles.

Conclusion

Le métalangage en fournissant des points de repères aide l’élève à généraliser, à structurer. Il l’enrichit et ses capacités de production en seront améliorées. Notons que ce n’est qu’à partir des productions que le maître pourra reconstituer les cheminements de l’apprenant et le guider dans la construction de son propre système de représentation. Le métalangage a aussi une finalité chez l’enseignant. A propos de ce dernier, remarquons que d’après leurs conceptions, les méthodes ne l’enferment pas dans le rôle de simple exécutant. Il doit se garder d’accorder plus d’importance au commentaire sur la langue qu’à la pratique dans la langue. Tout ce qui du discours du maître n’est pas transposable en activité de l’élève risque d’être vain. L’apprentissage des catégories de la langue d’arrivée passe inévitablement par la prise en compte des schémas de la langue maternelle; il faut donc utiliser un métalangage commun aux deux langues. Faute d’un métalangage approprié l’enseignant ne réussit pas à mettre les réalisations attestées de la langue cible en accord avec les intuitions des élèves et les systèmes de représentation de ces derniers resteront ceux de la langue de départ. La

réflexion sur le langage qui peut être conduite lors de l'étude de la langue maternelle doit intervenir activement dans l'apprentissage des langues secondes.

Le caractère nécessaire de la revalorisation de la réflexion métalinguistique comme voie d'accès à la langue étrangère apparaît très fortement lorsque son apprentissage se fait en milieu artificiel, il est atténué en situation réelle c'est-à-dire dans le pays étranger où toutes les séquences sont motivées.

D'un point de vue pratique, la méthode la plus apte à convenir à un public apprenant une langue étrangère en milieu scolaire serait une méthode qui associe deux approches communicative et structurale de la langue. Une solution intermédiaire est à trouver où les défauts de la situation d'apprentissage scolaire seraient compensés par la possibilité d'observer et d'explorer le système et le fonctionnement de la langue et de s'appuyer sur le travail effectué précédemment en langue maternelle. Cela passe par l'utilisation d'un métalangage qui tienne compte des catégories de la langue de départ et des systèmes de correspondances de la langue d'arrivée. Le type de métalangage employé par l'enseignant et suggéré par la méthode est donc déterminant dans l'apprentissage d'une langue.

Notes:

1- Un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer, comme il l'entend et par les moyens qu'il veut la manière de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir. H. Besse, article déjà cité, E.L.A, N° 25, P.19.

2- Schème opératoire renvoie à l'activité de l'apprenant.

3- On peut citer comme exemples les methodes *Café crème*, *Reflet*, *Le Nouveau sans frontiers*.

4- *De Vive Voix* et *La France en direct*.

Bibliographie

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier, coll. LAL.

- (1980). *Le discours métalinguistique de la classe*. Encrages acquistion d'une langue étrangère.

- (2000). *Enseigner la grammaire d'une langue étrangère*, Paris : Université de Paris VIII.

- (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue,* Didier Crédif.

- (1985). *Epistemologie grammaticale et exercices grammaticaux,* Etude de linguistique appliquée N °25.

COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck, Duculot.

COSTE, D. et GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique deslangues*, Paris : Hachette.

DE SALINS, G.D. (2001). *Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère*. Langue française, 131.

GUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

- (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier Hatier.

FOUGEROUZE, M.C. (2001). *L'enseignement de la grammaire en classe de*

français langue étrangère, Etudes de linguistique appliquée, 122.
GAONAC'H, D. (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier-Credif, coll. LAL.
HARRIS, Z. (1969). *Discourse analysis (traduit dans langage N°13).*
HJELMSLEV, L.T. (1943). *Prolégomènes à une thèorie du langage*, Paris : Minuit.
JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique generale*, Paris : Minuit.
LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.H., JEANNARD, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*, Paris : Hachette-Education.
MARQUILLO FARRUY, M. (2003). *L'lnterprétation de l'erreur, CLE lnternational, Didactique des langues étrangères*.
PEYTARD, J. set GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français,* Paris : Larousse.
POTTIER, B. (1969). *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*, Nancy : Faculté des Lettres et Sciences humaines de Nancy.
ROULET, E. *et al.* (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang.
TOMASSONE, R., dir. (2001). *Une langue: le français,* Paris : *Hachette Education.*
VELFCHEFF, C. et HILTON, S. (2003). *L'Evaluation en FLE*, Paris : Hachette, coll. F.
VIGNER, G. (1984). *L'Exercice dans la classe de français*, Paris : Hachette, coll. F.
YAICHE, F. (1996). *Les Simulations globales*, *mode d'emploi*, Paris : Hachette Français langue étrangère.

